

■ 定例研究会：「人間研究の手法」

スクールカウンセラーによる 構成的なグループ・アプローチ実施の留意点

— 個人臨床との異同を中心に —

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

〈はじめに〉

本稿は、2008年度人間関係研究センター定例研究会での発表を原稿化したものである。本稿は、スクールカウンセリングやグループ・アプローチについての先行研究を精査して記されたものではなく、あくまでも筆者の教育領域におけるカウンセリングやグループ・アプローチの体験を基にして記したものであることを、最初にことわっておきたい。定例研究会では、本稿で取り上げる構成的なグループ・アプローチに加えて、非構成的なグループ・アプローチやイメージワーク、アートセラピー的なグループ・アプローチについても論じた。しかし、別稿「箱庭療法における体験と治癒・変容との関連」にて、箱庭療法におけるイメージに関して述べたため、本稿では、非構成的なグループ・アプローチやイメージワーク、アートセラピー的なグループ・アプローチに関する記述は行わない。本稿で取り上げる構成的なグループ・アプローチは、情報カードを用いた問題解決実習やコンセンサスの実習など、リーダーシップやグループ内のコミュニケーションなどに焦点を当てるタイプの実習、「聴く実習」「一方通行、双方向通行のコミュニケーション」の実習など対人間のコミュニケーションに焦点を当てるような実習など、ラボラトリーメソッドによる体験学習における典型的な実習を想定している。

筆者の個人臨床経験ⁱとグループ・アプローチⁱⁱの経験は教育領域におけるものが、主となっている。個人臨床では、教育委員会での個人臨床やコンサルテーションⁱⁱⁱ、(短期間であったが)スクールカウンセラー、大学での学生相談^{iv}を一つの柱として実践してきた。グループ・アプローチに関しては、教員を対象にしたワークショップ、研修、現職教育^v、小学生から高校生までの児童・生徒やその保護者に対する研修^{vi}、大学生に対するグループ・アプローチを用い

た授業^Ⅷを実践してきた。

スクールカウンセラー（以下、SCと略する）は、学校場面での個人臨床が中心となる。児童・生徒の心理的問題に対するカウンセリング、保護者に対する面接、教員に対するコンサルテーションがSCの中心的な業務である。しかし、SCに現職教育や、児童・生徒や保護者への講演・研修が依頼される場合もある。そのような場合に、いわゆる講演を行うことも可能であるが、実習を交えたグループ・アプローチにより講演や授業や研修を実施することも可能である^Ⅷ。筆者は現在、SCとして勤務していないが、学校教育現場での講演・研修を依頼された場合、グループ・アプローチ形式をできる限りとりいれて実施している。筆者の講演の力量の問題かもしれないが、グループ・アプローチ形式をとりいれて実施する方が、参加者の気づきが大きいためである。

本稿では、以上の体験を基に、SCが構成的なグループ・アプローチを実施する際の留意点に関して、個人臨床と比較しつつ、述べたい。

1. スクールカウンセラーが構成的なグループ・アプローチを実施する際の留意点

1) 前提として、グループ・アプローチに大きな違和感がないこと、嫌いでないこと

SCの業務は個人臨床が中心となる。だから、筆者はグループ・アプローチがSCとしての必須の経験、業務であるとは考えていない。SCがグループ・アプローチを実施するのであれば、自分がグループ・アプローチを参加者として体験していて、その体験の中でグループ・アプローチに大きな違和感がないか、さらに言えば、嫌いでないかということが前提となる。必須でない以上、グループ・アプローチを無理に行う必要は全くない。グループ・アプローチにおもしろさや有効性を感じるSCが、グループ・アプローチを行うのが、前提となる。

2) グループメンバーの能力を信頼できること

個人臨床と比較した時、構成的なグループ・アプローチのファシリテーターは、個人臨床のカウンセラーほどには個々のグループや個人に丁寧に関われないことがある。個人臨床は、1対1で、50分程度（実際には時間は事情によって長短があるが）、必要であれば長期間に亘って定期的に複数回の実施が可能である。それに対して、学校教育現場におけるグループ・アプローチは、特別に企画しない限り、1回限り（多くても数回）、それも1対多人数の形式で実施される場合が多い。そのため、グループ・アプローチのファシリテーターは、個人臨床と同様には、参加者個々人に丁寧にかかわることができない。

このように書くと、構成的なグループ・アプローチの短所ばかりが強調されているように感じるかもしれない。しかし、グループ・アプローチが有効に機能するとすれば、その場において、グループメンバーの自己成長力・学ぶ力が十全に発揮される。そして、グループメンバーが相互に、自己成長や学習を援助し合うという「相互啓発的なラーニンググループ」になっている。SCが構

成的なグループ・アプローチを実施する場合、グループメンバーには、グループの中で起こることから学ぶこと、葛藤を処理することなどに関する能力があるという「信頼」が必要になる。この信頼は、個人臨床におけるクライアントの自己成長力・自己治癒力に対するカウンセラーの信頼と、基本的には差異がない。

3) メンバーの多様なリソース（経験、視点、感覚）を受容し、それが学びや成長に寄与する可能性をもつと実感できること

個人臨床の場合、「いま・ここ」の面接場面では、SCとクライアントの二人のリソースが中心的に取り上げられ、用いられる。それに対して、グループ・アプローチでは、より多くのメンバーの、多様なリソースが、その場に持ち込まれることになる。ファシリテーターがこのような多様性を受容できるか、この多様性がメンバーそれぞれの学びや成長に寄与できる重要なリソースであるという実感をファシリテーターがもっているか、という点が、SCが構成的なグループ・アプローチを実施する際に重要となる。この点は、2) で取り上げたことと関連が深い。

個人臨床においては、中心的なリソースがクライアントとSCであるため、リソースが多様すぎて、混沌に陥る危険性はより少ない。クライアントにとってもSCにとっても、コントロールの効きやすい状況であるといえる。しかし、構成的なグループ・アプローチでは、多様なリソースが持ち込まれ、それが影響を与え合うため、より複雑なプロセスが生じる可能性が高い。このような多様性を混沌と感じ、拒否感をいだくカウンセラーもいるだろう。SCが構成的なグループ・アプローチを実施する場合、このような多様性がメンバーの学びや成長に寄与する可能性をもっていることを、実体験から知っている必要がある。そして、一時的にグループが混乱に陥っても、それを乗り越える力をグループがもっていることを知っている必要がある。グループのもつこのような力を知っていることにより、メンバーが自分達力でグループのプロセスから学ぶ過程を、ファシリテーターは見守ることができる。また、その混乱が、グループメンバーの力だけではとうてい乗り越えられないと判断し、ファシリテーターがそのプロセスに介入することもある。構成的なグループ・アプローチの場合、このような介入が必要になることは必ずしも多くはないが、ファシリテーターとして、そのような介入のスキルを獲得していることは必要である。そのようなスキルをもっている自信が、不必要な介入を避け、プロセスをメンバーに任せることができるという逆説を生む。

スクールカウンセリングでも、そのケースに多くの人々が関わっているが、基本的な方向性が統合されておらず、クライアントを取り巻く状況が混乱しているような場合がある。ここで述べた留意点は、その状況を見立て、必要な関与を行うと同時に、その多様なリソースが有効に機能するように調整するSC

の能力と、類似している面があるだろう。

4) 心の深層からの表現以外の表現にも、意味や価値を感じ、見いだせること

心の深層を取り扱うような個人臨床とは異なり、構成的なグループ・アプローチでは必ずしも心の深層に焦点を当てるわけではない。むしろ意識的な学びや成長に焦点が当たる場合が少なくない。自分のコミュニケーションやリーダーシップなどグループ内での自分の特徴に焦点を当てる場合、その学習素材は必ずしも心の深層の表現とはいえない。筆者も、個人臨床をおこない、箱庭療法や夢分析などイメージを取り扱う場合もあるため、そのような内的な深い表現に対して魅力を感じている。そして、そのような面接でのクライアントの成長・変容・治癒に感動を覚える。個人臨床における、このような体験・感覚を保ちつつも、構成的なグループ・アプローチにおける、それとは色合いの異なるメンバーの成長に対しても関心をもち、意味や価値を見出すことができるかどうかは、SCが構成的なグループ・アプローチを実施する際の留意点の一つである。

構成的なグループ・アプローチでは、自分への気づきや個人の成長が一つの重要な学習領域であると同時に、グループや他者に関する気づきやそれへの働きかけ、グループ全体の変化・成長も同様に重要だと考えられている。グループ全体や他者への働きかけは意識的な言動によってなされる場合が多い。そのような働きかけの基礎となる気づきもまた、意識されている場合が少なくない。もちろん、明確に意識し、意図した言動だけが、グループや他者に影響を与えるわけではない。しかし、そのような本人が明確な意図をもって行ったのではない場合の影響に関しても、グループメンバーの力を借りて意識し、気づいていこうとする基本的な方向性が、ラボラトリーメソッドによる体験学習にはある。ラボラトリーメソッドによる体験学習が「フィードバック」を重視するのは、このような理由による。

上記のようなグループや個人のプロセスに意味や価値を感じ、それを見いだせるか、これもまた、SCが構成的なグループ・アプローチを実施する際の留意点の一つである。「体験学習の循環過程」は、ラボラトリーメソッドによる体験学習における学び方の基礎である。それは一つの学習理論である。個人臨床においても、認知行動療法などのように学習理論、認知理論をベースにした学派の場合、このような点においては違和感は少ないのかもしれない。

スクールカウンセリングでは、心理的健康度の高い児童・生徒が、対人関係などの主訴で来談し、1回もしくは数回で問題解決し、あるいはその可能性を見出し、終結する場合がある。このような来談を積極的に評価しないSCもあるだろう。反対に、適切なタイミングで、適切なサポーターを求め、見つけ、その人とともに問題解決を成し遂げることは、その児童・生徒の対人関係能力の一部だと積極的に評価する場合もあるだろう。このように、心の深層に直接

関わらないケースにも、SCの働きの積極的な意義を見出すことができる。また、教員に対するコンサルテーションや保護者面接で、組織や他者への関わり方が援助的になるように考え、話し合うような場合は、コミュニケーションの仕方や組織への働きかけ方について方略を練るという側面がある。このような場合、見立てとして必要なことには、個人の内的な深い表現だけではなく、そのケースに関わる人々の関係性や、グループや組織のダイナミクスが含まれる。このようなSCの取り組みは、ここで取り上げた視点と類似している。

5) 心の痛みや悲しみからの回復だけではなく、楽しさや喜びなど軽やかさにも親和性があること

個人臨床では、心の痛みや悲しみを取扱い、その受容や回復の過程を共に歩むことが多い。クライアントは何らかの心理的・行動的・社会的な問題を抱えて、SCに相談に来る。SCは長期間に亘り、クライアントが自分自身の心の痛みや悲しみに対峙し、それをクライアント自身が受容したり、それが回復していく過程を、共に歩むことになる。その過程を共に歩むことができる能力が、SCには求められる。このような関わりを行うSCは心の痛みや悲しみに対する親和性をもっている。それに対して、構成的なグループ・アプローチの実習では、楽しさや喜びなど心軽やかな感じ、感情が表現される場合が多い。実習の中で起こる楽しさや喜びなど心軽やかな感じにも親和性をもつことができるかは、SCが構成的なグループ・アプローチを実施する際の留意点の一つである。

筆者もかつてはそうであったが、心の痛みや悲しみなど心の深みに対する感性やそれを取り扱う能力に対して、自信を十分に持てない時、楽しさや喜びなど心軽やかな感じに対して、正當に評価できないことがある。筆者の場合、そのような自信がある程度できてくると、個人臨床の中でのクライアントの喜びや楽しい感じに、より適切に関わることができるようになった。カウンセラーである自分が、クライアントが語る話におもしろさや喜びを感じた時に、カウンセリング中に自然に笑えるようになった。個人臨床であろうが、構成的なグループ・アプローチであろうが、広くは人生において、心の痛みや悲しみ、楽しさや喜びはその場に関与する者（クライアント・参加者、カウンセラー・ファシリテーター）の中に、その間に生まれる。それを正當に評価し、適切に取り扱うことが大切であろう。また、クライアントとカウンセラー自身が平安であることに感謝する姿勢は、カウンセリングにおいても重要なことであろう。

6) 内的なことだけでなく、外界にも関心があること

4) で記したことと重なるが、ラボラトリーメソッドによる体験学習では、ほとんどすべての場合に、対人間・グループ・組織など個人内プロセス以外のプロセスにも焦点が当てられる。個人の内的なことだけでなく、対人間・グループ・組織などで起こる事柄にも関心があるかは、SCが構成的なグループ・ア

アプローチを実施する際の留意点の一つである。

しかし、考えてみれば、個人に対する関わりのみを行うSCは別として、多くの場合、SCは多数の人々に対する関わりを行う。例えば、SC通信というような形で、一見一方的な発信を行う場合でも、それを記す時、SCは読み手として多様なタイプの人々を想定する。性格、心理的状态、立場など多様な読み手がいる。自分の文章のどの言葉に対して、どのような読み手がどのように反応するかを考える。そして、実際に読み手がなんらかの反応をくれた場合、それをSCとして大事に取り扱う。このような形の発信をする場合においても、学校現場の多様な人々に関心を向けることになる。より直接的に、講演や研修や授業で、多数の児童・生徒、保護者、教員を対象にして、自分が語ったり、実習を行う場合、多様な人々が存在する外界に対する関心・留意・配慮が必要になる。また、SCは学校という組織の一員である。SCは教員や他機関など他者との協働が求められる場面が多い。そのような組織内・間での、組織的な協働に関心をもち、そのスキルをもつSCの場合、内界と外界を統合的に見立て、関わる自己の能力を、十分に発揮できる可能性が高まるだろう。

最後に、留意点ではなく、ファシリテーターとしてのトレーニングについて記す。

7) グループ・アプローチの参加経験、ファシリテーター経験を重ねること

個人臨床でも同様であるが、構成的なグループ・アプローチにおいても、体験を通して学ぶことは一番の肝である。理論学習は必要であるが、体験学習は実践的な学びとして有効である。参加者体験を通して、グループ・アプローチ全般において、また、一つの実習において、グループメンバーがどのような体験や学びをするのかを知ることができる。その体験と知見は、自分がファシリテーターとして構成的なグループ・アプローチを企画・実施する際に大切な留意点を教えてくれる。また、可能であれば、構成的なグループ・アプローチの経験者と共にコ・ファシリテーターとして、ファシリテーター体験ができれば、よりよい。構成的なグループ・アプローチの企画・立案、実施、実施後の評価の留意点を学ぶことができる。自分一人の視点・感覚では、多様なメンバーの多様なニーズに適した企画を適切に立案することは簡単でない。実習中の、多人数の、多様な体験を理解する際にも、多様な感覚をもつファシリテーターチームで臨んだ方が、多くのものを、適切に把握できる。それは、プログラム終了後に行う、プログラムに関する評価においても同様である。プログラムが参加者のニーズにマッチしていたのか、参加者はどのような体験をして、どのような学びを得たのか、総体として今回のプログラムは適切だったのか、改善点は何かなどを、ふりかえり、評価する際にも、ファシリテーターチームで検討・吟味することが望ましい。

〈おわりに〉

最初にも記したように、本稿は筆者の経験を基に記されている。また、先行研究を精査して書いたわけでもない。そのため、触れられていない事柄や一面的な記述があるかもしれない。また、言葉足らずの言い回しもあるだろう。本稿を読む際には、自分の経験、感覚、考えを尊重し、それらとすり合わせながら、読んでいただきたい。そして、本稿へのフィードバックをいただけたら、幸いに思う。

-
- ⁱ カウンセリングとグループ・アプローチとの関連に関して、以下に記したことがある。「カウンセラーの訓練における体験的学習の意義と機能についての考察」「カウンセラーとトレーナーとの個人内統合に関する探索的研究 ―個人カウンセリングのカウンセラー、Tグループのトレーナー体験を基にした、ラフスケッチ」(人間関係研究 2、3 南山大学人間関係研究センター 2003、2004) 「カウンセリング・スキルのトレーニング」(ファシリテーター・トレーニング ―自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ 津村俊充・石田裕久(編) ナカニシヤ出版 2003)
 - ⁱⁱ グループ・アプローチにおけるファシリテーションに関して、以下に記したことがある。「グループ・アプローチにおけるファシリテーションに関する私論 ―ラボラトリメソッドによる体験学習を中心に」(人間関係研究 5 南山大学人間関係研究センター 2006)
 - ⁱⁱⁱ このような場での心理臨床経験に関して、以下に記したことがある。「和歌山方式による教育相談体制の特徴 ―委嘱相談員の経験から学んだこと」(いじめ防止教育実践研究 第4巻 広島大学学校教育学部附属教育実践総合センター 1999) 心理臨床経験から学んだことを以下の6つの視点に整理した。①お互いの発想の異同を知る、②リソースの活用、③共有化できる新たな言葉、見方、枠組み、④枠を守ること、柔軟な枠を持つこと ―現実に行えることを見つける、⑤遊戯療法的発想 ―行動レベルの関わりの深みを考える、⑥システム全体の中で、の6点である。
 - ^{iv} 学生相談に関して、以下に記したことがある。「小規模女子短期大学における兼任カウンセラーの学生相談の特徴と限界に関する一考察 ―本学における学生相談の自己点検を兼ねて」「女子短期大学の学生相談における兼任カウンセラーの工夫と留意点に関する試論 ―「日常と非日常の重なり」と女性の「共に抱え、共に育む」関係を中心に」(人間関係 第16号 南山短期大学人間関係研究センター 1998)
 - ^v 教員を対象にした体験学習の研修に関して、以下に記したことがある。「学校教育への体験学習導入による授業改革の試み ―「生き生き学級・生き生き学校づくり」講座実践をもとに」「学校教育への人間関係トレーニングの応用 ―人間性教育・教科教育・学校活動・教師の共同・学校カウンセリング」(人間関係研究 1、2 南山大学人間関係研究センター 2001、2002)
 - ^{vi} 中学生を対象とした体験学習を用いた研修に関して、以下に記したことがある。「中学生に対する体験学習の取り組み ―問題解決実習を全校生徒に実施してみた」(体験学習実践研究 3 津村俊充・楠本和彦(編) 2003) 「中学生に対する体験学習の取り組み(その2) ―アサーショングループワークを全校生徒に実施してみた」(人間関係研究 4 南山大学人間関係研究センター 2005)
 - ^{vii} 大学生に対する体験学習を用いた授業に関して、以下に記したことがある。「人間性教育と心理臨床的アプローチとの統合の一試み ―イメージを中心とした「自己分析」の授業報告」「人間関係の原理の探求と人間関係科での学びの統合をめざした授業実践 ―人間関係原論(1996～1997年度)の授業記録」(人間関係第15号、16号 南山短期大学人間関係研究センター 1997、1998)
 - ^{viii} 学校教育現場にグループ・アプローチを導入する際の視点、留意点に関して、以下に記したことがある。「教育現場における体験学習の意義に関する考察 ―グループアプローチ、スクールカウンセリングの視点から」「学校教育における心の予防的・開発的アプローチと治療的・問題解決的アプローチ ―グループ・アプローチの観点から」(体験学習実践研究 1、3 津村俊充・楠本和彦(編) 2001、2003)

「学校教育における予防的・開発的アプローチ ―グループ・アプローチを中心に」(人間関係研究 4 南山大学人間関係研究センター 2005) 「教育相談と対人関係能力」(子どもの対人関係能力を育てる 教職研修総合特集 教育開発研究所 2002) 「学校教育におけるファシリテーター・トレーニング」(ファシリテーター・トレーニング ―自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ 津村俊充・石田裕久(編) ナカニシヤ出版 2003) 「学校教育における予防的・開発的アプローチ ―グループ・アプローチを中心に」(人間関係トレーニング第2版 ―私を育てる教育への人間学的アプローチ 津村俊充・山口真人(編) ナカニシヤ出版 2005)